

# Les percepcions de mestres i experts sobre la qualitat dels textos

**Liliana Tolchinsky<sup>1</sup> i Cristina Castillo<sup>2</sup>**

Universitat de Barcelona<sup>1,2</sup>, Departament de Lingüística General<sup>1</sup>, Departament d'Educació Lingüística i Literària i de Didàctica de les Ciències Experimentals i de la Matemàtica<sup>2</sup>

ltolchinsky@ub.edu

ccastillo@ub.edu

Recepció: 23/03/2016, acceptació: 12/07/2016

**Resum:** En aquest article justificarem, en primer lloc, la importància d'identificar els trets distintius de la qualitat textual tant per a la recerca com per a la intervenció didàctica. Seguidament, mostrarem quins són els aspectes que destaquen a l'hora d'avaluar un text produït per alumnes de primària, d'una banda, els lingüistes i psicolingüistes, i de l'altra, els mestres d'educació primària.

Finalment, debatrem sobre convergències i divergències entre mestres i experts, i analitzarem les implicacions que tenen els criteris d'uns i altres en l'avaluació de la qualitat textual i en la formació de mestres.

**Paraules clau:** escriptura, qualitat textual, primària

## Las percepciones de los maestros y expertos sobre la calidad de los textos

**Resumen:** En este artículo justificaremos, en primer lugar, la importancia de identificar los rasgos distintivos de la calidad textual tanto para la investigación como para la intervención didáctica. Seguidamente, mostraremos cuáles son los aspectos que destacan a la hora de evaluar un texto producido por alumnos de primaria, por una parte, los lingüistas y psicolingüistas y, por otra, los maestros de primaria.

Finalmente, debatiremos sobre convergencias y divergencias entre maestros y expertos, y analizaremos las implicaciones que tienen los criterios de unos y otros en la evaluación de la calidad textual y en la formación de maestros.

**Palabras clave:** escritura, calidad textual, primaria

## Teacher and expert's perceptions on texts quality

**Abstract:** In this article we justify, first, the importance of identifying the distinctive features of text quality both for research and for educational intervention. Then we show which are the highlighted features when evaluating a text produced by primary education students on the one hand, by the linguists and psycholinguistics and, on the other hand, by primary teachers.

Finally, we will discuss similarities and differences between teachers and experts, and the implications of the criteria of both raters in the evaluation of text quality and teacher training.

**Key words:** scripture, textual quality, primary school

La producció de textos és una pràctica eminentment acadèmica; tant a l'escola com a la universitat es componen textos, però pocs dels estudiants que practiquen aquesta activitat al llarg de la seva escolaritat ho continuaran fent quan deixin de ser estudiants. Sens dubte faran ús de l'escriptura, sobretot «conversant per escrit» (Levis 2006), tot utilitzant qualsevol de les tecnologies de la comunicació —actuals o futures—, però a excepció d'algunes professions, o per complir amb una vocació particular, difícilment s'aboquin a la tasca de compondre un text.

Tot i això, el desenvolupament de la competència escrita és una meta educativa constant, reiterada en tots els nivells educatius, des de l'educació infantil fins a la universitat. Encara que només es practiqui a l'escola, compondre textos ajuda a entendre millor els assumptes sobre els quals s'escriu i els propis pensaments de qui escriu. Per això, encara que la composició de textos estigui restringida a entorns acadèmics, insistim en la rellevància de la seva pràctica.

Tan reiterada com la importància de dominar l'expressió escrita és la queixa sobre la dificultat d'aconseguir-la. Mestres de primària i professors de secundària i universitat coincideixen a manifestar les serioses mancances en l'expressió escrita que presenten els textos dels seus respectius estudiants.

Les diverses propostes que s'han fet per assolir una adequada competència escrita sostenen que el secret per aconseguir-la rau en el domini del procés d'escriptura. És a dir, en l'aprenentatge dels diferents passos involucrats en la producció d'un text. Els estudiants han d'aprendre a definir uns objectius, a identificar a qui va dirigit el text, a planificar, a fer esborranys, a revisar i reformular els seus textos per aconseguir arribar a un producte escrit de qualitat. Encara que es doni molta importància al procés, l'objectiu final de tot escriptor és ser capaç d'obtenir un bon producte. L'eficàcia del procés s'avalua per la qualitat del producte. Però, què fa que un producte (textual) sigui considerat de qualitat?, què fa que un text sigui percebut com un bon text? Podrem, doncs, intervenir en el procés si no tenim clares quines són les característiques desitjades del producte?

En aquest treball ens proposem mostrar quines característiques textuais aprecien els experts —lingüistes i psicolingüistes— com a indicadors de qualitat textual, i quines són les característiques que aprecien els mestres a l'hora d'avaluar els mateixos textos produïts per alumnes de tercer de primària. Discutirem després quines implicacions tenen la selecció que fan uns i altres per a l'avaluació de la competència escrita, i per a la formació de professorat.

### 1. 1 *Qualitat textual*

Apreciar la qualitat d'un text —així com la de qualsevol manifestació lingüística— és inevitable. En llegir un escrit, a més d'entendre'n millor o pitjor el contingut, n'apreciem inevitablement la qualitat. No ens referim a distingir entre incorrecte i correcte, sinó a jutjar la manera com s'expressa allò que es vol dir —aconseguir una redacció amb més gràcia i sentit; no només tenint en compte què es diu, sinó com es diu. Això no vol dir que diferents jutges coincideixin en la seva apreciació sobre un mateix text o en la justificació que en fan sobre l'apreciació.

La noció de qualitat textual és esmunyedissa (Berman i Nir 2009), sobretot quan es tracta de textos produïts en els primers nivells escolars. Per exemple, un mateix text pot rebre notes diferents segons qui l'avaluï, i inclús un mateix avaluador pot arribar a canviar la impressió sobre un text i ajustar la nota en llegir altres textos del mateix grup o en llegir el mateix text en diferents moments. En ocasions, també podem trobar dos professors que atorguin la mateixa nota a un text però que, en demanar-los per què han atorgat aquesta

nota, donin raons molt diferents. Aquestes inconsistències entre avaluadors, entre un mateix avaluador (en moments diferents) i entre les raons que els avaluadors ofereixen per justificar una mateixa avaluació han portat a molts especialistes a afirmar que obtenir judicis fiables i vàlids de la qualitat textual és una tasca molt difícil (Charney 1984).

Per què és tan difícil aconseguir judicis fiables i vàlids? Segurament la subjectivitat de l'avaluador influeix, però hi ha una raó més profunda: la multidimensionalitat dels textos. Com qualsevol altra manifestació lingüística, els textos són multidimensionals: presenten característiques gràfiques (espaiat, alineament, definició de marges); tipogràfiques (fonts, estils i formes); ortogràfiques; de forma (construccions peculiars, col·locacions, organització de les frases, diferenciació interna de funcions, organització interna segons la situació comunicativa —no s'inclouen les mateixes funcions ni la mateixa organització en una descripció que en un text explicatiu—, diversos tipus d'arguments i de punts de vista —si es tracta d'un text argumentatiu—) i de contingut (diversitat de vocabulari, coherència i cohesió). Així, encara que el nostre punt de mira siguin les característiques que apareixen en el text, la circumstància comunicativa i els propòsits que persegueix l'autor es filtren i determinen la nostra apreciació sobre les múltiples característiques d'un text. Davant tal massa d'informació, de diferents nivells i aspectes textuais i extratextuals, és difícil coincidir en quin d'aquests hi ha el detonant que motiva una determinada avaluació.

Un dels consells més reiterats en l'avaluació de textos assenyalava la necessitat de definir la destresa que es vulgui avaluar i centrar-s'hi (Martínez 2008); però com es pot aïllar una sola destresa si apareix simultàniament en el text juntament amb tota la resta de destreses? Per exemple, podem avaluar la puntuació desatenent l'organització de les frases o l'ús de connectors? Podem centrar-nos en el vocabulari sense tenir en compte l'adaptació de l'organització global a la situació comunicativa?

Tot i la dificultat que presenta l'avaluació de la qualitat, cal establir uns criteris que defineixin què es considera un bon text, no només com a propòsits acadèmics relacionats amb l'avaluació, sinó per poder dur a terme estudis sobre composició escrita. Tot acceptant que la qualitat depèn tant del contingut, del context i del propòsit com, òbviament, de l'edat de l'escriptor, cap estudi sobre el desenvolupament de la composició escrita pot defugir la necessitat de definir la variable d'acompliment (Charney 1984). Una intervenció educativa tampoc pot prescindir de definir què és un bon text en tant que aquesta definició marca l'horitzó d'expectatives i orienta la mateixa intervenció.

### *1.2. Aproximacions a l'avaluació de la qualitat textual*

S'han utilitzat diferents maneres per determinar la qualitat dels textos (veure taula 1). Segons la perspectiva des de la qual es determina la qualitat, aquesta pot ser interna o externa. És interna quan qui avalua el text ha participat en la gestació, ja sigui proposant activitats preredacció o postredacció, o indicant la consigna o el tema al qual ha de respondre la redacció. Aquest tipus d'avaluació és la més freqüent a l'aula i, de vegades, l'única que es porta a terme. La limitació fonamental d'aquesta manera d'avaluar és que qui ha participat en la gestació del text de vegades no és capaç de percebre la informació que necessita qui no hi ha participat per poder entendre'l. D'altra banda, l'avaluació externa és la que es fa habitualment en les proves oficials o en els exàmens. En aquest cas, tota la informació per poder valorar el text s'ha d'obtenir del producte final, ja que no hi ha la possibilitat d'obtenir dades sobre el procés de composició previ a la redacció.

La *granularitat* indica el nivell de detall en el qual es duu a terme l'avaluació; si es proporciona o se sol·licita una apreciació general del text; si es donen o no criteris específics per als quals s'ha d'ajustar l'anàlisi o si es treballa amb un conjunt ampli i detallat de característiques del text a observar: construccions sintàctiques, diversitat lèxica, densitat lèxica, mecanismes i recursos de connectivitat, característiques específiques de moviments

retòrics o components del text (tipus d'arguments si es tracta d'un text argumentatiu, funcions narratives si és un relat). L'elecció de les característiques que s'han d'avaluar sempre s'ha de fer tenint en compte la situació comunicativa i els propòsits del text.

Cadascuna de les maneres d'apropar-se a un text per determinar-ne la qualitat llança una valoració que es pot expressar en diferents nivells de mesurament. Si és qualitativa s'enuncia la qualitat que el defineix en general (per exemple, excel·lent). Aquesta qualitat es pot aplicar a la totalitat del text o a algunes de les característiques analitzades. En la modalitat escalar qualitativa s'estableix un ordre en les valoracions (excel·lent, molt bo, bo, etc.); en canvi, en la modalitat escalar quantitativa es quantifica l'ordre amb qualsevol sistema de notes en les quals hi hagi un salt entre les notes que impliquen suspens i les notes que impliquen diferents graus d'aprovació. Finalment, en la d'interval es computen les ocurrencies d'una característica definida prèviament.

Les dimensions anteriors s'han combinat de diferents maneres per determinar formes d'avaluació de la qualitat textual utilitzades en la investigació educativa i psicolingüística. Hi ha altres maneres que depenen de la dinàmica d'organització però, tot i que de vegades s'utilitzen a l'aula, s'han utilitzat menys en la investigació (Rosado, Fullana, Tolchinsky en avaluació). Segons la seva dinàmica, l'avaluació es pot duu a terme de manera individualitzada entre l'estudiant i el professor. Aquesta, ben plantejada i amb observacions precises, pot ser una magnífica situació perquè el professor verbalitzi la visió del text i perquè l'alumne pugui qüestionar-se aspectes precisos de la seva redacció així com, fins i tot, pugui discutir o proposar alternatives. En l'avaluació grupal, en canvi, es convida els diferents membres del grup classe a formular apreciacions sobre el contingut, l'organització o l'expressió lingüística. El punt clau en aquest tipus d'apreciació és que estudiants i professors disposin d'un metallenguatge per poder desgranar els diferents aspectes del text, tot precisant-ne les característiques i no limitant-se només a donar valoracions generals. L'avaluació per parelles també ho requereix.

#### TAULA 1. Aproximacions sobre la qualitat dels textos

##### **Perspectiva**

- Externa al procés de producció
- Interna (professor o investigador han estat part del procés de producció)

##### **Granularitat**

- Holística
- Holística amb criteris
- Anaítica

##### **Nivell de mesurament**

- Qualitatiu
- Escalar qualitatiu (notes)
- D'interval (comptant ocurrencies)

##### **Dinàmica**

- Estudiant/professor
- En grup coordinat pel professor
- Parelles

## 2. CARACTERÍSTIQUES DEL TEXT I AVALUACIÓ HOLÍSTICA

Com a part d'un projecte d'investigació més extens sobre les condicions d'aprenentatge de la composició escrita<sup>1</sup>, ens aboquem a determinar la qualitat dels textos produïts per nens de primer a quart curs de primària. Van participar en el projecte infants de Catalunya, bilingües de català/castellà que tenien el català com a llengua de casa, i nens d'altres comunitats d'Espanya, parlants monolingües de castellà. En aquest article ens centrarem en les produccions de 52 infants de Catalunya de tercer curs de primària (M = 8;4), bilingües català/castellà que utilitzaven el català com a llengua de casa. Els textos que comentarem es van produir com a resposta a la instrucció següent: *Escriu sobre el teu heroi preferit, explica com és i per què t'agrada tant.*

Per determinar els assoliments dels estudiants, els textos els van avaluar des d'una perspectiva interna els mateixos investigadors que havien participat en l'estudi, i des d'una perspectiva externa tres mestres de tercer grau de primària. El nostre propòsit era determinar quines característiques del text expliquen l'avaluació holística feta pels mestres.

### 2.1. La mirada dels experts

Els investigadors que havien participat en l'estudi van escollir les característiques que s'havien d'observar en els textos basant-se en estudis previs sobre indicadors de qualitat textual que havien mostrat una alta correlació amb les avaluacions externes. D'entre les característiques lingüístiques (taula 2) es van incloure diferents mesures de productivitat.

Taula 2: Característiques lingüístiques analitzades en els textos (perspectiva interna)

#### Característiques lingüístiques del text

Longitud del text (productivitat)

- Nombre de paraules
- Nombre de clàusules

Elements discursius

- Nombre de protagonistes
- Frase introductòria (tema)
- Clàusules de relatiu
- Nombre d'adjectius
  - o Complements
  - o Atributs
- Nombre de clàusules descriptives
- Varietat d'elements descriptius

En primer lloc, s'inclou la longitud del text mesurada en nombre de paraules i també en nombre de clàusules. Una clàusula és una unitat bàsica d'anàlisi formada per un grup de paraules que conté un sol predicat, el qual expressa una única situació —una activitat, un esdeveniment o un estat— (Berman i Slobin 1994). En efecte, la quantitat d'unitats que un nen és capaç de produir mostra diferències evolutives importants i és sensible al tipus de text (per exemple, Berman i Verhoeven 2002; Nelson i Van Meter 2007; Olinghouse i

<sup>1</sup> Projecte "Las condiciones de aprendizaje de la composición escrita", Ministeri d'Economia i Competitivitat - EDU2012-36577

Leaird 2009; Scott i Windsor 2000). Tot i que la longitud del text en paraules o clàusules pugui semblar una mesura superficial, és un fort indicador de la capacitat del nen de sostenir el seu discurs i d'afegir més contingut al text, sobretot al començament de l'escolaritat.

A més de les mesures generals de productivitat incloem mesures directament relacionades amb el gènere del text que s'havia de produir. En primer lloc considerem important distingir entre textos que s'organitzaven al voltant d'un protagonista —tal com se sol·licitava en la instrucció— i textos que s'organitzaven al voltant de diversos protagonistes, tot allunyant-se del que es demanava. Distingim també entre textos que marcaven un clar límit textual amb una frase introductòria al tema i textos que apareixien com a resposta o continuïtat a la instrucció formulada.

Els dos indicadors següents també es van escollir en funció del tipus de text: clàusules de relatiu -per la funció adjectiva que compleixen- i ús d'adjectius, distingint entre adjectius complement i atribut. Tot i que qualitat i diversitat lèxica són, en general, considerades com a indicadors de qualitat, ens centrem en els adjectius com a categoria lèxica requerida per al tipus de text que havien de produir els alumnes.

Finalment, i sempre atenent les característiques del tipus de text, identifiquem el nombre de clàusules amb una funció descriptiva així com la varietat d'elements descriptius en tant que indicadors de qualitat.

A banda dels aspectes lingüístics es van considerar un conjunt de característiques gràfiques i ortogràfiques (taula 3) que havien de funcionar com a indicadors de la familiaritat dels estudiants amb les convencions textuales, amb la ortografia i amb la puntuació.

**Taula 3: Característiques gràfiques i ortogràfiques analitzades en els textos (perspectiva interna)**

#### **Característiques gràfiques i ortogràfiques del text**

##### Presentació gràfica

- Títol
- Organització en paràgrafs

##### Puntuació

- Ús de majúscules
- Varietat de marques de puntuació

En el text següent (figura 1) s'exemplifica<sup>2</sup> l'aplicació de les categories d'anàlisi:

Figura 1. Exemple de redacció d'un text

### ***Lobezno***

*M'agrada el Lobezno perquè té el poder animal i també té 3 garres. I és que a més és molt fort i molt llest i ningun malvat escapa de les seves garres. A més de tenir molta força, ser molt intel·ligent i tenir 3 garres combateix contra el malvat i a més té uns companys que l'ajuden a lluitar contra el mal i els seus companys també són molt forts i molt llestos i són molt amics i s'ajuden els uns als altres. Fi.*

#### Longitud del text

- Nombre de paraules: 87
- Nombre de clàusules: 18

#### Elements discursius

- Nombre de protagonistes: 1 protagonista
- Clàusules de relatiu: 1
- Nombre d'adjectius
  - o Complement: 1
  - o Atribut: 4
- Clàusules descriptives: 6

*té el poder animal*

*té 3 garres*

*és molt fort*

*és molt llest*

*combateix contra el malvat*

*té uns companys que l'ajuden a lluitar contra el mal*

- Varietat d'elements descriptius: 3

*Té, és, combateix*

<sup>2</sup> L'exemple il·lustra els criteris generals utilitzats en l'estudi. S'han comptabilitzat aquells casos en què es descriu el protagonista. Els elements descriptius s'han identificat a partir del verb que cada alumne ha utilitzat per enunciar-los.

A la taula 4 apareix la manera com es distribueixen els elements discursius observats en els textos analitzats.

Taula 4: Distribució d'elements discursius (n = 52)

Elements discursius	Percentatge	
Frase introductòria	18,6%	
Nombre de protagonistes		
- 1 protagonista	76,7%	
- 2 o més protagonistes	20,9%	
	M (DS)	Rang
Nombre d'adjectius	2.86 (1.872)	0-8
- Complement	1.81 (1.385)	0-6
- Atribut	1.05 (1.234)	0-5
Clàusules de relatiu	1.51 (1.751)	0-7
Clàusules descriptives	5.02 (3.949)	0-16
Varietat d'elements descriptius	1.98 (1.185)	0-4

Tal com es pot apreciar a la taula, un percentatge molt reduït de nens inicien els seus textos demarcant lingüísticament la frontera entre la instrucció i el començament del text. La majoria centra la descripció en un sol protagonista. Aproximadament la meitat de les clàusules del text són clàusules descriptives, que inclouen una varietat relativa d'elements descriptius, i s'observa un ús relativament escàs de clàusules de relatiu.

Pel que fa a les característiques gràfiques i ortogràfiques del text (taula 5) trobem que tots els textos inclouen un títol. Malgrat que la majoria mantenen una organització en paràgrafs, hi ha quasi un 20% de textos que estan organitzats en un seguit de línies (en forma de llista) en comptes de paràgrafs. L'ús de majúscules, en les seves dues funcions, és relativament restringit. Un percentatge molt baix fa ús de majúscules en noms propis — només un 37% dels noms propis que apareixen als textos respecten l'ús de majúscula—, mentre que l'ús de majúscula després de punt apareix una mica més estès (39%), tot i que continua sent molt baix. Quant a altres marques de puntuació, el punt final és el signe més utilitzat amb diferència, tot i que també trobem una certa varietat d'altres signes de puntuació.

Taula 5: Distribució de les característiques gràfiques i ortogràfiques del text

Característiques gràfiques i ortogràfiques del text	Percentatge	
Títol	100%	
Puntuació		
- Punt final	83,7%	
- Majúscules		
o En noms propis	37,2%	
o En oracions	39,5%	
	M (DS)	Rang
Presentació gràfica		
- En paràgrafs	1.00 (0.309)	0-2
- En línies	0.19 (0.852)	0-4
Puntuació		
- Comes	0.95 (1.495)	0-6
- Punts	2.26 (1.677)	0-6
- Altres signes de puntuació	0.40 (0.955)	0-4
Varietat de signes de puntuació	2.12 (1.051)	0-4



## 2.2 La mirada dels mestres

Tres mestres de tercer grau de primària van rebre les redaccions digitalitzades i corregides ortogràficament amb la intenció que se centressin en el text i no en l'ortografia. No es va corregir la presentació gràfica. Els tres mestres havien de posar una nota de 0-5 al text i donar dues característiques que els havien ajudat a decidir aquesta nota. L'acord entre jutges va resultar força elevat (30% de les redaccions  $r = .70$ ). Només dos textos van rebre la nota màxima (5), vuit textos (19%) van rebre un 4, la meitat dels textos (49%) va rebre un 3, 10 textos (23%) van rebre un 2 i cap text va ser classificat per sota de 2. Els avaluadors van optar per qualificar els textos amb una nota mitjana, tot descartant, en la majoria de casos, les notes extremes, les quals van ser molt escasses. De fet, només hi ha dos textos que destaquen com a mereixedors de la nota més alta. Atès que el nostre objectiu era comprovar com justificaven els docents la seva nota, agrupem les característiques ofertes pels mestres en quatre categories.

En la primera categoria incloem totes les respostes que fan referència al text en la seva totalitat, ja sigui amb una valoració positiva o negativa, o caracteritzant, en termes molt generals, els seus components o l'organització del text. La segona categoria de respostes al·ludeix a algun aspecte específic del text. Tot i que solen ser apreciacions vagues i generals, totes fan referència a alguna característica particular del text. En la tercera categoria incloem les consideracions sobre l'adequació o falta d'adequació a la situació comunicativa o gènere del text. A la taula 6 presentem les categories amb alguns exemples il·lustratius.

Taula 6. Exemples il·lustratius de les categories de resposta dels mestres

<b>Categories de resposta</b>	<b>Exemples il·lustratius</b>
1. Al·ludeixen al text oral	
○ Apreciació general del text	<i>No és un text, són idees soltes.</i>
○ Organització dels components del text	<i>Bon inici: controla les convencions d'obertura i tancament; està prou ben organitzat</i>
○ Organització del contingut	<i>Intenta ser informatiu i detallat</i>
2. Al·ludeixen a algun aspecte específic del text	
○ Longitud	<i>Massa breu</i>
○ Connectors	<i>No utilitza connectors, enllaça les frases amb moltes y.</i>
○ Sintaxi	<i>Frases curtes. La última frase no s'entén. Frases incompletes.</i>
○ Vocabulari	<i>Vocabulari correcte. Utilitza adjectius.</i>
○ Llengua	<i>Sorprèn el canvi de llengua.</i>
3. Al·ludeixen a la situació comunicativa	
○ Adequació al gènere o a la consigna	<i>No descriu com és, solament què fa.</i>
○ Presentació del personatge	<i>Detalls en la presentació dels personatges. Descriu bé la protagonista.</i>

Recordem que cadascun dels mestres va proporcionar dues característiques, de manera que vam obtenir un total de 312 respostes de les quals un 75% (233 respostes) eren apreciacions generals que es referien al text total en termes generalment valoratius. Un 20% al·ludia a algun aspecte específic del text (longitud, sintaxi, vocabulari, canvi de llengua) tot i que també de manera valorativa i poc precisa. Finalment, només un 5% de les respostes (16) es referien a una major o menor adequació al gènere, ja fos tenint en compte la descripció dels personatges o l'adequació a la funció descriptiva. És interessant destacar que una de les mestres va expressar que li havia resultat difícil avaluar. En preguntar-li per la raó de la dificultat va respondre: «És que no hi havia errors d'ortografia». Sense errors d'ortografia cal apropar-se a altres aspectes del text, i això sembla efectivament difícil.

El més important és que les característiques observades per els psicolingüistes explica molt parcialment les diferències en l'avaluació feta pels mestres. Una anàlisi de regressió (mètode introduir) amb les mesures de productivitat i els elements discursius com a variables predictores, i l'avaluació feta pels mestres com a variable dependent va mostrar que les mesures de productivitat i les discursives expliquen només un percentatge reduït de la variància observada (Beta = .20,  $t(135) = 2.24$ ,  $p < .01$  i Beta = .28,  $t(135) = 3.36$ ,  $p < .001$ , respectivament) i els aspectes gràfics no expliquen res de l'avaluació holística dels mestres (Beta = .03,  $t(135) = .36$ ,  $p = .71$ ). És a dir, hi ha una relació feble entre les característiques apreciades pels psicolingüistes i les avaluacions dels mestres.

### 3. EL QUÈ I EL COM

La mirada dels mestres difereix notablement de la mirada dels experts, però aquesta diferència és raonable en tant que els investigadors nodreixen la seva apreciació d'una formació més especialitzada en anàlisi de textos i consulten altres fonts i estudis empírics per decidir què mirar. No és problemàtic que hi hagi diferències. Allò que sí que ens ha de fer reflexionar és que la mirada dels mestres o, més precisament la verbalització de les raons de la seva avaluació, difícilment pugui orientar el treball amb els textos. Una major interacció entre psicolingüistes i mestres facilitaria als primers poder identificar millor les dificultats que els alumnes troben a l'hora de redactar un text i, als segons, poder accedir de manera més precisa a les característiques discursives que serveixen per distingir qualitats textuais. Els escriptors en procés d'aprenentatge requereixen una retroalimentació que, com més detallada, precisa i compromesa sigui, més útil els serà per saber quins aspectes, dels múltiples que comprèn un text, s'han de modificar o treballar específicament. Si les verbalitzacions registrades reflecteixen, encara que sigui mínimament, les que utilitzen a les aules en les seves interaccions al voltant dels textos amb els alumnes, difícilment puguin ajudar-los a fer modificacions pertinents quan sigui necessari modificar els textos.

A partir del que s'ha observat es podria qüestionar la necessitat de definir les característiques d'un bon text en els inicis del procés d'ensenyament formal. No n'hi ha prou, potser, amb estimular l'expressió i acceptar els intents que fan els aprenents com igualment d'adequats? Sens dubte és fonamental per a l'aprenentatge sostingut de l'escriptura que els nens escriguin. Si en nom de l'avaluació de la qualitat inhibim la disposició dels nens a redactar estarem inhibint el procés d'aprenentatge. Però el desafiament rau en el com fer-ho perquè inciti a escriure més, i no deixar de fer-ho, donada la importància que té marcar horitzons d'expectatives. L'avaluació de la qualitat textual serveix per obrir camins metodològics per a l'ensenyament d'estratègies discursives que tinguin en compte les expectatives de l'interlocutor.

Les diverses variants al voltant de la dinàmica de l'avaluació (taula 1) es poden tornar, en ocasions, adequades per precisar l'anàlisi. Comparar el propi text amb d'altres per verbalitzar semblances i diferències, dirimint com comencen i com acaben uns i altres;

quines característiques d'un escenari o d'un personatge destaca cada un; quins arguments a favor i en contra proposen; comprovar si repeteix el mateix connector o observar quines alternatives ofereix, i moltes altres comparacions precises i contextualitzades són útils per entendre què revisar del text un cop acabat i com fer-ho.

La comparació dels textos en parella (o grupal, o en parella amb el mestre) ofereix una ocasió per precisar i denominar els diferents aspectes del text, per anar més enllà de les afirmacions generals que qualifiquen però no orienten en possibles modificacions. Aquestes diverses dinàmiques de comparació són, a més, una ocasió per aprendre el metallenguatge necessari per referir-se a les diferents característiques d'aquest producte multidimensional anomenat text.

#### 4. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

BERMAN, RUTH; NIR, BRACHA (2009). «Cognitive and linguistic factors in evaluating text quality: Global versus local?». EVANS, VYVYAN; POURCEL, STÉPHANIE (eds.). *New directions in cognitive linguistics*. Amsterdam: John Benjamins, 421-440.

BERMAN, RUTH; SLOBIN, DAN ISAAC (1994). *Relating events in narrative*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

BERMAN, RUTH; VERHOEVEN, LUDO (2002). «Cross-linguistic perspectives on the development of text-production abilities: Speech and writing». *Written Language & Literacy*, 5(1), 1-43.

CHARNEY, DAVIDA (1984). «The validity of using holistic scoring to evaluate writing: A critical overview». *Research in the Teaching of English*, 65-81.

LEVIS, DIEGO (2006). *Habla escrita. El chat: El habla escrita de niños y jóvenes*. [en línia] <[http://www.diegolevis.com.ar/secciones/Articulos/levis\\_chat.pdf](http://www.diegolevis.com.ar/secciones/Articulos/levis_chat.pdf)> [Consulta: 10 maig 2016]

MARTÍNEZ BATZAN, ALFONSO (2008). «Dificultades y precauciones en la evaluación oral de la lengua». *Monográfico sobre evaluación, marcoELE*, 7.

NELSON, NICKOLA WOLF; VAN METER, ADELIA M. (2007). «Measuring written language ability in narrative samples». *Reading & Writing Quarterly*, 23(3), 287-309.

OLINGHOUSE, NATALIE G.; LEAIRD, JACQUELINE T. (2009). «The relationship between measures of vocabulary and narrative writing quality in second- and fourth-grade students». *International Journal of Reading and Writing*, 22(5), 545-565.

ROSADO, ELISA; FULLANA, NATALIA; PERERA, JOAN; Pujolà, JOAN-TOMÀS; TOLCHINSKY, LILIANA (en avaluació). *Writing to learn and learning to write: a classroom experience in argumentative writing in higher education*.

SCOTT, CHERYL M.; WINDSOR, JENNIFER (2000). «General language performance measures in spoken and written narrative and expository discourse of school-age children with language learning disabilities». *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 43(2), 324.